

International Journal for Research in Education

Volume 43 | Issue 2

Article 8

2019

Using Evidence-based Behaviorist Instructional Strategies with Effect Size in Inclusive Elementary Schools in Kuwait

Zaid Nazzal Al-Shammari
Kuwait University, znzaid@gmail.com

Follow this and additional works at: <https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre>



Part of the [Curriculum and Instruction Commons](#), and the [Disability and Equity in Education Commons](#)

Recommended Citation

Al-Shammari, Zaid Nazzal (2019) "Using Evidence-based Behaviorist Instructional Strategies with Effect Size in Inclusive Elementary Schools in Kuwait," *International Journal for Research in Education*: Vol. 43 : Iss. 2 , Article 8.
Available at: <https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol43/iss2/8>

This Article is brought to you for free and open access by Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in International Journal for Research in Education by an authorized editor of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact fadl.musa@uaeu.ac.ae.

Using Evidence-based Behaviorist Instructional Strategies with Effect Size in Inclusive Elementary Schools in Kuwait

Zaid N. Al-Shammari, Ph.D.

Curriculum and Instruction, College of Education
Kuwait University

Abstract.

The purpose of this study is to investigate the use of evidence-based behaviorist instructional strategies with effect size in the education of students with special needs from inservice special education teachers' point of views in Kuwait's public inclusive elementary schools. A developed questionnaire included some variables (i.e. nationality, age, marital status, education qualification, teaching experience, direct instruction, functional behavioral analysis, and assessment, evaluation and feedback) to assess 120 inservice special education female teachers' point of views that randomly selected. Results revealed significant differences found in the education qualification variable only. Some recommendations provided for a further research in future on other instructional strategies that are evidence-based and have effect sizes related to improving the learning and achievement of students with special needs in inclusive elementary schools, a professional development to inservice special education teachers, and teacher education programs in Kuwait.

Keywords: Instructional Strategies, Behaviorism, Effective Size, Special Needs, Inclusive Schools, Kuwait.

توظيف استراتيجيات التدريس السلوكية المثبتة علمياً و ذات حجم التأثير بمدارس الدمج الابتدائية في الكويت

د/ زيد نزال الشمري

قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية
جامعة الكويت

مستخلص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة توظيف الاستراتيجيات التدريسية السلوكية المثبتة علمياً وذات حجم التأثير في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في مدارس الدمج الابتدائية في الكويت. تمّ تصميم أداة البحث حيث تضمنت عدة متغيرات (الجنسية، العمر، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، الخبرة الوظيفية في التدريس، استراتيجية التدريس المباشر، استراتيجية التحليل السلوكي الوظيفي، استراتيجية التقييم البنائي والتقويم والتغذية الراجعة) لقياس رأي معلمات التربية الخاصة البالغ عددهن (120) معلمة تم اختيارهن عشوائياً من مجتمع الدراسة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير واحد (المؤهل العلمي). وتمخض عن الدراسة عدد من التوصيات لإجراء المزيد من البحوث المستقبلية حول الاستراتيجيات التدريسية الأخرى المثبتة علمياً والأكثر تأثيراً على تحسين التعلم والتحصيل الدراسي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج الابتدائية، وحول التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة وبرامج إعداد المعلمين في بدولة الكويت.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التدريس، السلوكية، المثبتة علمياً، حجم التأثير، الاحتياجات الخاصة، مدارس الدمج، الكويت.

المقدمة

أصبح تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وفقاً للتوجهات العالمية أمراً ضرورياً، خاصة عند دمجهم مع الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام (الشمري والعجمي، 2017). وقد حرصت العديد من المنظمات والمؤسسات التعليمية على تعليم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية، حيث أكدت منظمة اليونسكو على دمج الطلبة من هذه الفئة في المدارس العادية (UNESCO, 1994)، وفي دولة الكويت صدر القانون رقم (8) لسنة 2018 الذي يشترط بنص المادة رقم (10) على إلزام المؤسسات التعليمية الحكومية والأهلية بتنفيذ الدمج في جميع المراحل التعليمية (Kuwait Al Youm, 2010).

إن عملية تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ليست عملاً سهلاً، بل إنها عملية معقدة في ظل التوجهات الحديثة وفقاً لمستجدات البحوث المرتبطة بتوظيف استراتيجيات التدريس المثبتة علمياً وذات حجم التأثير. وقد أثبتت الكثير من الدراسات التربوية أنَّ تحسُّن تعلُّم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحسُّن تحصيلهم الدراسي في مدارس الدمج يعود لاستخدام استراتيجيات التدريس المثبتة علمياً وذات حجم التأثير متوسط إلى عالٍ (Hornby, Pilgrim, and Greaves, 2019; Mitchell, 2016)، حيث تعود بعض استراتيجيات التدريس بجذورها إلى نظريات التعلم السلوكية (Hornby, 2014). كما حدَّدت بعض الدراسات (Mitchell, 2014; Hornby, 2018)، مجموعة من استراتيجيات التدريس السلوكية المثبتة علمياً وذات حجم تأثير، والتي تتضمن كل من استراتيجية التدريس المباشر، واستراتيجية التحليل السلوكي الوظيفي، واستراتيجية التقويم البنائي والتقويم والتغذية الراجعة. كما أثبتت العديد من الدراسات أهمية استخدام الاستراتيجيات المثبتة علمياً في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؛ لما لها من ثبات وتحسن في ترتيب حجم تأثيرها وفقاً لمقياس كوهن (Cohen's $d > 0.40$) الذي يحسب معدل التحسن لهذه الاستراتيجيات التدريسية (Hattie, 2008-2017).

ويعدُّ توظيف استراتيجيات التدريس السلوكية بشكل صحيح، خاصة تلك المثبتة علمياً وذات حجم تأثير، أمراً هاماً في مساعدة معلمي التربية الخاصة في مدارس الدمج على إحداث التغيير المنشود في عملية تعلم الطلبة، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على تحصيلهم الدراسي. وقد أظهرت بعض الدراسات كدراسة لبيلا نك وريتشاردسون وبيرنز (Leblanc, Richardson, and Burns, 2009)، أن توظيف الاستراتيجيات المثبتة علمياً عند تدريب المعلمين عليها خاصة حديثي التخرج، سيساعد في تحسين مستواهم المعرفي، وبالتالي سيتمكنون من تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف مدارس الدمج.

مشكلة الدراسة

لقد أصبح توظيف استراتيجيات التدريس السلوكية المثبتة علمياً وذات حجم التأثير يمثل مشكلة لدى الكثير من معلمات التربية الخاصة في عملية تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج الابتدائية في دولة الكويت، ويعود السبب الرئيسي في ذلك لعدم تمكن المعلمات معرفياً ومهارياً من توظيف هذه الاستراتيجيات التدريسية. لذا فإن أهمية معرفة أسباب النجاح أو الفشل في توظيف استراتيجيات التدريس السلوكية المثبتة وذات حجم التأثير يتطلب التعرف على مدى توظيف معلمات التربية الخاصة لهذه الاستراتيجيات في عملية تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج الابتدائية في دولة الكويت.

ومن هنا فإن معرفة مدى توظيف معلمي التربية الخاصة لاستراتيجيات التدريس المثبتة علميا وذات حجم التأثير في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج سيساهم في معرفة مكامن القوة والضعف، وتقديم التوصيات المناسبة بشأن الخبرات اللازمة من معرفة ومهارات أساسية، بما يتوافق مع مستجدات البحوث التربوية الحديثة في توظيف استراتيجيات التدريس السلوكية المثبتة علميا وذات حجم تأثير.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

(١) ما درجة توظيف الاستراتيجيات التدريسية السلوكية المثبتة علميا وذات حجم التأثير في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في مدارس الدمج الابتدائية في دولة الكويت يعزى لبعض المتغيرات البحثية؟

(٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر معلمات التربية الخاصة نحو استراتيجيات التدريس السلوكية المثبتة علميا وذات حجم التأثير المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج الابتدائية في دولة الكويت يعزى لبعض المتغيرات الديمغرافية وعلاقتها بالمتغيرات البحثية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

(١) معرفة درجة توظيف الاستراتيجيات التدريسية السلوكية المثبتة علميا وذات حجم التأثير التي تستخدمها معلمات التربية الخاصة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج الابتدائية في دولة الكويت.

(2) معرفة الفروق في وجهات نظر معلمات التربية الخاصة نحو توظيف الاستراتيجيات التدريسية السلوكية المثبتة علميا وذات حجم تأثير والمستخدم في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج الابتدائية في دولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة من النتائج التي سيتم التوصل إليها، إذ إن معرفة درجة توظيف المعلمات للاستراتيجيات التدريسية السلوكية المثبتة علميا وذات حجم التأثير، وتوصيات البحوث المتعلقة بأهم تلك الاستراتيجيات ذات حجم التأثير المتوسط إلى العالي، ستثري علميا كل من الميدان التربوي والبحوث التربوية من خلال إلقاء الضوء على أهم القضايا التربوية المعاصرة المعنية بتحسين التعلم والتحصيل الدراسي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج الابتدائية. فضلا عن أهمية وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في مدارس الدمج الابتدائية نحو استخدام أفضل

الاستراتيجيات التدريسية السلوكية المثبتة علمياً خاصة ذات حجم التأثير المتوسط والعالي بشكل حقيقي وفعلي في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وفي الجانب التطبيقي، تتمثل أهمية الدراسة في محاولتها الوصول إلى تقييم واقعي لوجهات نظر معلمات التربية الخاصة في مدارس الدمج الابتدائية في دولة الكويت نحو توظيف الاستراتيجيات التدريسية السلوكية المثبتة علمياً وذات حجم تأثير مناسب في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج الابتدائية، فضلاً عن تقديم الدراسة دليلاً مادياً وواقعياً، يساعد القائمين على تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في تحديد الأولويات والأجراءات اللازمة لتنفيذ التعليم المطلوب من منظور توظيف الاستراتيجيات التدريسية السلوكية المثبتة علمياً وذات حجم التأثير المناسب. كما يعد دليلاً واقعياً للباحثين والمهتمين بكيفية تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة، حيث يمكنهم من التعرف على وجهات نظر معلمات التربية الخاصة نحو توظيف الاستراتيجيات التدريسية السلوكية والمستخدمه في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج الابتدائية، من خلال تقديم بعض التوصيات والمقترحات لإجراء المزيد من البحوث المستقبلية حول الاستراتيجيات التدريسية الأخرى المثبتة علمياً والأكثر تأثيراً على تحسين التعلم والتحصيل الدراسي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج الابتدائية، وحول التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة وبرامج إعداد المعلمين في دولة الكويت؛ وذلك لمساعدة معلمي التربية الخاصة على صياغة البرامج التعليمية اللازمة من منظور علمي بهدف تحسين التعليم والتحصيل الدراسي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج الابتدائية.

مصطلحات الدراسة

الاستراتيجيات التدريسية السلوكية

هي الممارسات التدريسية التي تعتمد على ما يسمى بالتدريبات للمهارات التي توفر التكرار الثابت والضروري بهدف تعزيز الاستجابة الصحيحة (Skinner, 1976)، وتقديم التحفيز المقصود والهادف من خلال توفير فرص عديدة للمتعلم لممارسة الاستجابة المناسبة (Ertmer & Newby, 2013).

الاستراتيجيات التدريسية المثبتة علمياً

هي الخطط، والطرق، والممارسات التعليمية التي تستخدم في عملية التدريس، التي أظهرتها البحوث ذات الجودة العالية ليكون لها آثار ذات معنى على نتائج تعلم الطلبة (Cook and Odom, 2013, cited by Hornby, 2014).

حجم التأثير

هو مقياس الفرق في حجم التغيير على بعض المتغيرات بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد إجراء التدخل التربوي، أي أنه مقياس حجم التأثير للتدخل على النتائج (Hornby, 2014).

الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة

الأطفال الذين لديهم حالة خاصة إما في نموهم الجسدي، أو العقلي والفكري، أو الاجتماعي تظهر على شكل صعوبات في التعلم، بدنية، ونمائية، واضطرابات سلوكية، وانفعالية وتواصل، أو

ممن لديهم الموهبة والتميز، ولا يستطيعون أن يستفيدوا من التعليم المدرسي المتوفر بشكل عام للطلبة من نفس العمر دون دعم أو تكييف إضافي (Gutman and Schoon, 2018; Long, 2018; Kryszewska, 2017; OECD, 2012; Kirk, Gallagher, Coleman, and Anastaiow, 2011).

حدود الدراسة

تمثلت حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

- (١) اقتصرت عينة الدراسة على معلمات التربية الخاصة في مدارس الدمج الابتدائية فقط، وذلك لكون المعلمات يشكلن الغالبية العظمى حيث أن عدد الإناث بلغ 296 بنسبة 93.30%، بينما عدد الذكور بلغ 21 بنسبة 6.70%، في مدارس الدمج الابتدائية بدولة الكويت.
- (٢) أجريت الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2017-2018.

الإطار النظري للدراسة

مدارس الدمج

تبنت اليونيسكو مشروع تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام أو ما يسمى بمدارس الدمج وذلك تنفيذاً للاتفاقيات والمعاهدات الدولية التي تنادي بحفظ حقوق هذه الفئات الخاصة في جميع المجالات ومن ضمنها مجال التعليم. وتنفيذاً لمشروع مدارس الدمج، الذي ينقسم بأنواعه إلى الدمج العام، والدمج الكلي، والدمج الجزئي لكونهم يسعون لتحقيق الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في بيئة الصف أو المدرسة العادية (الشمري، 2017، 2015).

ويعرّف الدمج العام على أنه نظام تعليمي يتم من خلاله وضع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في صفوف مدارس التعليم العام، إلا أنه لا ينصح به وذلك لعدم تقديم الخدمات التعليمية المساندة لهم (Kasser and Lytle, 2005). أمّا الدمج الكلي فيعرّف على أنه نظام تعليمي خاص يتم من خلاله وضع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين مع تقديم خدمات تعليمية مساندة بشرط أن يتعلموا كل المواد الدراسية من بداية اليوم الدراسي إلى نهايته في نفس الصفوف العادية (Zigmond, klooo, and Volonino, 2009; Thomas and Loxely, 2007; Kavale, 2002). في حين يقصد بالدمج الجزئي بأنه ذلك النظام التعليمي الخاص الذي يتم من خلاله دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين لفترات محددة في الصفوف العادية وتلقي بعضاً من الدروس كخدمات تعليمية مساندة إما في غرفة المصادر أو داخل الصف المستقل ذاتياً (Thomas and Loxely, 2007).

وتجدر الإشارة إلى أن مدارس الدمج يجب أن تكون مرتبطة بنظام تعليمي شامل؛ لخلق بيئة مدرسية تقوم على القبول والانتماء داخل المدرسة والمجتمع (Salend, 2011). ويعدّ الالتزام بالعمل والتخطيط أحد أهم شروط نجاح الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في الصفوف أو المدارس العادية، وذلك لتحقيق تعليم شامل ونوعي (Walther-Thomas et al, 1996, 1997a, 2000). وقد حدد التعليم الشامل الممارسات التعليمية المناسبة المستخدمة في المدارس العادية من خلال تقديم مجموعة متنوعة من الخدمات التعليمية الرئيسية والمساندة لمساعدة

جميع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على التعلم بشكل أفضل وفقاً لقدراتهم واحتياجاتهم (McLeskey, Hoppey, Williamson, and Rentz, 2004).

الاستراتيجيات التدريسية السلوكية المثبتة علمياً وذات حجم التأثير.

تتنوع استراتيجيات التدريس السلوكية المثبتة علمياً المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج، خاصة تلك القائمة على نظريات التعلم السلوكية التي تظهر بوضوح من خلال التركيز على سلوك المتعلم وأدائه والتعامل معها بمواد التحفيز (Ertmer and Newby, 2013). وحددت دراسة ميتشل (Mitchell, 2014) أكثر من عشرين استراتيجية مثبتة علمياً في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج، التي تعتبر قاعدة أساسية وذات أدلة بحثية تدعم فعاليتها. كما حدد هونباي في دراسته (Hornby, 2018) ثمان من استراتيجيات التدريس السلوكية المثبتة علمياً وذات حجم تأثير قائمة على الأدلة لجميع مستويات التعليم. إلا أن هناك ثلاث استراتيجيات تدريس سلوكية فقط من ضمنهم وهي: استراتيجية التقييم البنائي والتقويم والتغذية الراجعة، واستراتيجية التدريس المباشر، واستراتيجية التحليل السلوكي الوظيفي.

واعتماداً على دراسة هاييتي (Hattie, 2008) التي حددت حجم التأثير لاستراتيجيات التدريس السلوكية المثبتة علمياً من المتوسط وأعلى ($d \geq 0.40$)، مما يؤكد فائدتها في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، فقد بلغ حجم تأثير استراتيجية التدريس المباشر (0.59)، كما بلغ حجم تأثير استراتيجية التحليل السلوكي الوظيفي (0.80)، في حين بلغ حجم تأثير استراتيجية التقييم البنائي والتقويم (0.90) وبلغ حجم تأثير استراتيجية التغذية الراجعة (0.73). وفي دراسة أخرى لجون هاييتي (Hattie, 2011)، ظهرت هذه الاستراتيجيات التدريسية السلوكية المثبتة علمياً محافظة على حجم تأثيرها لما لها من تأثير فعال على تعلم الطلبة وتحصيلهم الدراسي، حيث بلغ حجم تأثير استراتيجية التدريس المباشر (0.59)، وبلغ حجم تأثير استراتيجية التحليل السلوكي الوظيفي (0.68)، كما بلغ حجم تأثير استراتيجية التقييم البنائي والتقويم (0.90)، في حين بلغ حجم تأثير التغذية الراجعة (0.75). وفي دراسة أجراها جون هاييتي عام 2015 (Hattie, 2015)، بقيت هذه الاستراتيجيات التدريسية السلوكية المثبتة علمياً على نفس حجم تأثيرها تقريباً، حيث بلغ حجم تأثير استراتيجية التدريس المباشر (0.60)، وحجم تأثير استراتيجية التحليل السلوكي الوظيفي (0.63)، وحجم تأثير استراتيجية التقييم البنائي والتقويم (0.68)، وحجم تأثير استراتيجية التغذية الراجعة (0.73). وأخيراً أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها جون هاييتي (Hattie, 2017) عام 2017 أن حجم التأثير لاستراتيجية التدريس المباشر قد بلغ (0.60) وهو نفس حجم التأثير الذي نتج في الدراسة التي أجراها عام 2015، وأن حجم التأثير لاستراتيجية التحليل السلوكي الوظيفي، واستراتيجية التغذية الراجعة قد انخفض شيئاً قليلاً إذ بلغ (0.62) و (0.70) على التوالي، في حين انخفض حجم التأثير لاستراتيجية التقييم البنائي والتقويم إلى (0.48).

الدراسات السابقة

حظي موضوع توظيف استراتيجيات التدريس السلوكية المثبتة علميا وذات حجم التأثير في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج الابتدائية من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة بالعديد من الدراسات السابقة، إلا أنها محدودة عدداً من حيث النتائج ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية. وفيما يلي عرضاً لبعض الدراسات ذات العلاقة بتوظيف استراتيجيات التدريس السلوكية المثبتة علميا وذات حجم التأثير.

الدراسات ذات العلاقة باستراتيجية التدريس المباشر

أجرى التل والشهاب (2017) دراسة هدفت إلى معرفة أثر توظيف استراتيجية التدريس المباشر لمهارات التفكير ما وراء المعرفي في تعلم المفاهيم وانتقال أثر التعلم وتوجهات هدف الإنجاز لدى الطالبات، شملت عينة الدراسة (69) طالبة من مدارس قصبة محافظة اربد في الأردن، كشفت نتائجه الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت تعليمها باستخدام استراتيجية التدريس المباشر لمهارات تعلم المفاهيم وانتقال أثر التعلم، وقد أوصت الدراسة الاهتمام بتدريب مدرسي مادة العلوم لتدريس مهارات التفكير ما وراء المعرفي تدريسياً مباشراً.

كما قام التخينة (2016) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التدريس المباشر المدعمة بالاستقصاء في التحصيل والقدرة على حل المشكلات الجبرية، شملت عينة الدراسة (70) طالبا من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في مدارس عمان في الأردن، كشفت النتائج عن وجود دلالة إحصائية في تعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتحصيلهم عند توظيف استراتيجية التدريس المباشر المدعمة بالاستقصاء في تعليم مادة الرياضيات، مقارنة مع استراتيجية التدريس التقليدية، وقد أوصت الدراسة تدريب معلمي غرف المصادر على استراتيجيات حديثة مثل استراتيجية التدريس المباشر المدعمة بالاستقصاء التي تزيد من تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم وقدرتهم على حل المشكلات الجبرية خصوصا في وحدات الجبر.

وهدفت دراسة أجريت في دولة الكويت (Al-Shammari, Al-Aqeel, Faulkner, and Ansari, 2012)، إلى معرفة مدى تحسن تعلم الطلبة وتحصيلهم الدراسي عند توظيف استراتيجية التدريس المباشر القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم مادة الرياضيات، شملت عينة الدراسة (48) طالبة في مدارس التعليم العام في دولة الكويت، وقد أشارت النتائج إلى تحسن كبير في تعلم الطالبات وإنجازهن في مادة الرياضيات، وأوصت الدراسة تقديم برامج للتدريب والتطوير المهني لمعلمات الرياضيات وذلك لتحديث المعارف والمهارات لديهن في تدريس مادة الرياضيات باستخدام استراتيجية التدريس المباشر.

وأجريت دراسة في دولة الإمارات العربية المتحدة (Tibi, 2005)، هدفت إلى دراسة معرفة ومهارات المعلمين في الوعي الصوتي، شملت العينة (145) معلمة منهن (38%) ممن قمن بتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الصف الأول إلى الثالث في المرحلة الابتدائية، أشارت النتائج إلى أن المعلمات أظهرن مستويات منخفضة سواء أكانوا معلمات الصفوف العادية أم التربية الخاصة عند تعليم الإدراك الصوتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم باستخدام استراتيجية التدريس المباشر.

الدراسات ذات العلاقة باستراتيجية تحليل السلوك الوظيفي

قام عبدالعال (2016) بدراسة هدفت إلى اختبار مدى فعالية التدخل المبكر المكثف في تعديل السلوك النمطي التكراري للأطفال ذوي التوحد باستخدام تحليل السلوك التطبيقي، وشملت عينة الدراسة على (10) أطفال في مركز بداية في محافظة الغربية بالجمهورية العربية المصرية، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائية على مقياس السلوك النمطي عند القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي استخدم بها عملية تحليل السلوك وتعديله على الأطفال ذوي التوحد، وأوصت الدراسة بضرورة الاستمرار بتطبيق برامج التدخل المبكر القائمة على تحليل السلوك التطبيقي لتنمية المهارات والسلوكيات المرغوب بها لدى الأطفال ذوي التوحد.

كما أجرى فلين ولو (Flynn and Lo, 2016) دراسة هدفت إلى البحث في تأثير تنفيذ المعلم لتجربة قائمة على تحليل السلوك والتعزيز للسلوك البديل، وشملت العينة (6) من طلبة ذوي التوحد والاضطرابات العاطفية والسلوكية، وثلاث معلمين تربوية خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد كشفت النتائج عن انخفاض السلوك المشكل لدى هؤلاء الطلبة الستة وزيادة السلوك البديل بعد تلقي معلمهم للتدريبات حول تنفيذ هذه الاستراتيجية لتحليل السلوك وتعزيز السلوك البديل، كما أوصت الدراسة تدريب المعلمين على هذه الاستراتيجية خصوصاً أولئك الذين يعملون مع هذه الفئات من الطلبة.

قام حسيب (2015) بدراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك في الحد من المشكلات السلوكية لدى المتعلمين ذوي القدرات الخاصة (السمعية، والبصرية، والفكرية) وتنمية مهارات إعداد وتنفيذ وتقييم خطة التدخل السلوكي، وشملت العينة على (79) طفلاً في الصف السادس الابتدائي، و (6) معلمين تربوية خاصة في مدارس التربية الخاصة في الجمهورية العربية المصرية، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى المشكلات السلوكية لصالح القياس البعدي باستخدام الاستراتيجية وخطة التدخل السلوكي لدى عينة الدراسة ككل، وقد أوصت الدراسة بأهمية تدريب معلمي التربية الخاصة على استخدام هذا النوع من الاستراتيجيات الخاصة بتحليل السلوك وتعديله لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما أجرى الحسين (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى معرفة الطلبة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وعلاقته ببعض المتغيرات، وشملت العينة على (123) من طلبة التدريب الميداني، منهم 57 ممن تخصصهم تربية خاصة، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح كل من الطلبة الإناث وكذلك المتخصصين في التربية الخاصة الذين سبق لهم دراسة مادة عن فنيات تحليل السلوك التطبيقي، وقد أوصت الدراسة بالاهتمام بزيادة الإعداد والمعرفة نظرياً وتطبيقياً لطلبة كلية التربية بفنيات تحليل السلوك التطبيقي ودراسة الأسباب الكامنة وراء قلة حماس الطلبة المعلمين.

وأخيراً، في دراسة قام بها عبدالأحمد (2014) هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على طريقة التحليل السلوكي التطبيقي في تنمية المهارات التواصلية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. شملت عينة الدراسة على (20) طفلاً في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة اكتساب المهارات التواصلية لجميع الأطفال، كما أظهرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة احصائية بعد شهر من انتهاء البرنامج التدريبي، وأوصت الدراسة تبني البرنامج المقترح في مراكز التوحد وتصميم برامج تروبي سلوكية أخرى وفقاً للبرامج العالمية للتوحد وقياس فاعليتها.

الدراسات ذات العلاقة باستراتيجية التقييم البنائي، والتقويم، والتغذية الراجعة

أجرى شيلار ومورانو ولي (Scheeler, Morano, and Lee, 2018) دراسة هدفت إلى اختبار تأثير التغذية الراجعة الفورية التي يقدمها معلمي التربية الخاصة أثناء الدرس على أداء المساعدين المهنيين في تعليم الطلبة ذوي التوحد. شملت العينة على (ن=6)، 2 معلمات تربوية خاصة، 4 مساعدات مهنيات) ممن يعملون في الفصول المستقلة ذاتيا بمدرستين ابتدائية ومتوسطة في ولاية بنسلفانيا في الولايات المتحدة الأمريكية. كشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية حيث أن التغذية الراجعة الفورية التي يقدمها معلمي التربية الخاصة للمختصين باستخدام تقنية التكنولوجيا (BIE) كانت ذات فاعلية في زيادة سلوك تدريس المختصين أثناء الدرس أكثر من التغذية الراجعة المتأخرة مما ينعكس على تحسين الدرس ومخرجات تعلم الطلبة. وقد أوصت الدراسة تقديم نوعية محددة من برامج التدريب والتطوير المهني المستمرة لمعلمي التربية الخاصة والمختصين في فصول التربية الخاصة.

وفي دراسة أجراها جزار وقطناني (2017) هدفت إلى تقييم الخدمات التربوية والخدمات المساندة. شملت العينة على (152) معلما، منهم (109) معلمين من معلمي التربية الخاصة في المدارس العربية والأهلية في دولة الكويت. كشفت النتائج أن تقييم الطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة والمتعددة قد حصلت على أعلى متوسط حسابي من بين جميع الأبعاد في الدراسة، والسبب أن هؤلاء المعلمين يستخدمون أنواع تقييم متعددة ومختصين في التربية الخاصة ولديهم خبرة تدريس كافية. أوصت الدراسة إجراء دراسات نوعية في كل بعد من أبعاد الخدمات التعليمية بما فيها تقييم الطلبة، وتقديم برامج ودورات لتطوير المعلمين في تقييم الطلبة.

قام الحراحشة (2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع ودرجة استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. شملت العينة على (146) استجابة لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في الأردن من أصل (270) استجابة. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته يعزى لأثر النوع، والجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة. وقد أوصت الدراسة على حث معلمي العلوم على استخدام وحضور برامج التطوير والتدريب على استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته وذلك للارتقاء بمستوى أدائهم.

كما قام عمر (2016) بدراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام استراتيجية التغذية الراجعة التعليمية في زيادة وتنمية الحصيلة اللغوية التعبيرية. شملت العينة على (10) أطفال من ذوي اضطراب التوحد في أحد مراكز التربية الخاصة في مدينة جازان في السعودية. كشفت النتائج عن فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية التغذية الراجعة بدرجة ذات دلالة إحصائية في زيادة الحصيلة اللغوية وتحديد زيادة مفرداتهم اللغوية. أوصت الدراسة باستخدام استراتيجية التغذية الراجعة في برامج تدخل أخرى لزيادة القدرة على الكلام والتقليل من المشكلات اللغوية لدى الأطفال ذوي التوحد.

ومما سبق، يتضح أن توظيف استراتيجيات التدريس السلوكية المثبتة علميا، خاصة تلك التي لها حجم تأثير من متوسط إلى عال، في عملية تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج، قد حظيت بالعديد من الدراسات التي حاولت الكشف عن تأثير هذه الاستراتيجيات التدريسية. كما بينت تلك الدراسات أن بعض المتغيرات (المؤهل العلمي، والخبرة الوظيفية في التدريس) تعدّ

عوامل ومتغيرات دالة وهامة في معرفة درجة توظيف الاستراتيجيات التدريسية المثبتة علمياً وذات حجم تأثير في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لمعرفة وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في مدارس الدمج الابتدائية في توظيف استراتيجيات التدريس السلوكية المثبتة علمياً في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً للمتغيرات الديمغرافية (الجنسية، العمر، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، الخبرة الوظيفية في التدريس)، ومتغيرات بحثية (استراتيجية التدريس المباشر، استراتيجية التحليل السلوكي الوظيفي، استراتيجية التقييم البنائي والتقويم والتغذية الراجعة)، وذلك لتحليل واستنتاج أهم النتائج المتعلقة بتوظيف استراتيجيات التدريس السلوكية المثبتة علمياً في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج الحكومية.

مجتمع وعينة الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات التربية الخاصة في مدارس الدمج الابتدائية الحكومية في دولة الكويت للعام الدراسي 2018/2017، حيث بلغ مجموع معلمات التربية الخاصة (296) معلمة في مدارس الدمج الابتدائية الحكومية.

في حين تكونت عينة الدراسة من (120) معلمة من معلمات التربية الخاصة في مدارس الدمج الابتدائية الحكومية. حيث بلغت نسبة العينة (40.54%) من المجتمع الأصلي (ن=296). والجدول رقم (1) يبين خصائص عينة الدراسة.

جدول 1

خصائص عينة الدراسة

المتغيرات	الفئة	العدد	النسبة
الجنسية	كويتي	97	80.80
	غير كويتي	23	19.20
العمر	أقل من 30 سنة	12	10.00
	30 وأكثر	108	90.00
الحالة الاجتماعية	غير متزوج	19	15.80
	متزوج	101	84.20
المؤهل العلمي	المناهج وطرق التدريس	106	86.70
	التربية الخاصة	14	13.30
الخبرة الوظيفية في التدريس	10 سنوات فأقل	27	22.50
	أكثر من 10 سنوات	93	77.50

يظهر جدول (1) وصفا لعينة الدراسة، حيث جاء غالبية أفراد متغير الجنسية من المواطنين (كويتي) بنسبة 80.80 %. أما متغير العمر فقد كانت النسبة الأعلى للأفراد ممن أعمارهم (30 سنة فأكثر)، إذ بلغت نسبتهم 90% مقابل 10% للأفراد ممن أعمارهم (30 سنة فأقل). كما جاء غالبية

أفراد متغير الحالة الاجتماعية من المتزوجين، إذ بلغت نسبتهم 84.2% مقابل نسبة 15.80% من غير المتزوجين. وفيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي فقد جاءت النسبة الأعلى للأفراد من تخصص (المناهج وطرق التدريس)، إذ بلغت 86.70% مقابل 13.30% ممن تخصصهم (تربية خاصة). وأخيراً، كانت النسبة الأعلى في متغير الخبرة الوظيفية لمن كانت خبرتهم الوظيفية (أكثر من 10 سنوات)، حيث بلغت 77.50% مقابل 22.50% لمن كانت خبرتهم الوظيفية (10 سنوات فأقل).

الأداة المستخدمة في الدراسة

قام الباحث بتصميم استبانة لقياس وجهات نظر معلمات التربية الخاصة في مدارس الدمج الابتدائية في توظيف استراتيجيات التدريس السلوكية المثبتة علمياً في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد تم إعداد الصورة الأولية للأداة وفقاً للخطوات التالية: أولاً: قام الباحث بتحديد محاور الاستبانة، وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات والنظريات ذات الصلة بموضوع الدراسة. ثانياً: قام الباحث بصياغة فقرات الاستبانة وفقاً للمحاور التي تدرج تحتها، ثم تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، وذلك لإبداء آرائهم في فقرات الاستبانة من حيث مدى وضوح الفقرات، وانتفاء الفقرات إلى محاورها، وكذلك إجراء ما يروونه منسباً من حيث الإضافة أو التعديل أو الحذف.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تم تعديل فقرات الاستبانة، حيث أصبحت تتكون الاستبانة من (27) فقرة موزعة على المحاور الثلاثة: محور استراتيجيات التدريس المباشر وتكون من (13) فقرة، مرتبة حسب ورودها في الأداة من 1-13، ومحور استراتيجيات التحليل السلوكي الوظيفي، وتكون من (6) فقرات، مرتبة حسب ورودها في الأداة من 14-19، وأخيراً محور استراتيجيات التقييم البنائي والتقويم والتغذية الراجعة، وتكون من (8) فقرات، مرتبة حسب ورودها في الأداة من 20-27. وتكونت الأداة في صورتها النهائية من جزأين: يتضمن الجزء الأول المعلومات العامة المتعلقة بمتغيرات الدراسة (المتغيرات الديمغرافية، والمتغيرات البحثية)، في حين تضمن الجزء الثاني فقرات الاستبانة البالغ عددها (27) فقرة موزعة على ثلاثة محاور. وقد صممت أداة الدراسة حسب مقياس ليكرت الرباعي (موافق بشدة = 4، موافق = 3، غير موافق = 2، غير موافق بشدة = 1). وباستخدام ليكرت الرباعي تم تقسيم المتوسطات الحسابية كالتالي: الدرجات من 1-1.74 (ممارسة ضعيفة)، والدرجات من 1.75-2.49 (ممارسة متوسطة)، والدرجات من 2.50-3.24 (ممارسة مرتفعة)، وأخيراً الدرجات من 3.25-4 (ممارسة مرتفعة جداً). وهذا ما مبرر اختلاف عدد البنود بين محور وآخر من حيث أهمية نسبية ووزن نسبي.

وللتحقق من صدق وثبات الأداة، قام الباحث بالإجراءات التالية:

أولاً: الصدق الظاهري، وللتحقق من ذلك قام الباحث بعرض الأداة على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس والتربية الخاصة، وذلك بهدف إبداء آرائهم حول فقرات المقياس، وقد تم الأخذ بجميع الملاحظات وتنفيذها على الوجه الأكمل من حيث الصياغة والسلامة اللغوية والحذف والتعديل.

ثانياً، صدق الاتساق الداخلي، قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية تكونت من (20) معلمة من معلمات التربية الخاصة من خارج مجتمع الدراسة، ثم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل محور والدرجة الكلية له، حيث أظهرت نتائج معاملات الارتباط عن وجود ارتباط

موجب دال بين كل درجة محور والدرجة الكلية للأداة عند مستوى 0.01 كما هو مبين في الجدول رقم (2).

جدول 2

معاملات الارتباط بين كل بند والمحور التابع له $n=20$

المحور	البند	درجة الارتباط
الأول: إستراتيجية التدريس المباشر	1	0.46**
	2	0.52**
	3	0.58**
	4	0.60**
	5	0.61**
	6	0.65**
	7	0.67**
	8	0.61**
	9	0.61**
	10	0.55**
	11	0.70**
	12	0.64**
	13	0.52**
الثاني: إستراتيجية التحليل السلوكي الوظيفي	14	0.58**
	15	0.50**
	16	0.55**
	17	0.59**
	18	0.64**
	19	0.70**
الثالث: إستراتيجية التقييم البنائي، والتقويم، والتغذية الراجعة	20	0.69**
	21	0.69**
	22	0.70**
	23	0.69**
	24	0.75**
	25	0.67**
	26	0.71**
	27	0.68**

**دال عند 0.01

ثالثاً، للتحقق من الصدق البنائي تم حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل محور والدرجة الكلية للأداة، وقد أظهرت النتائج عن وجود ارتباط موجب دال بين كل محور والدرجة الكلية للأداة عند مستوى 0.01 والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول 3

معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية لأداة الدراسة (ن=20)

استراتيجية التدريس المباشر	استراتيجية التحليل السلوكي الوظيفي	استراتيجية التقييم البنائي، والتقويم، والتغذية الراجعة
الدرجة الكلية	0.83**	0.87**

**دال عند 0.01

رابعاً، الثبات، للتحقق من ثبات المقياس والمحاور التابعة له، فقد تم تقدير ثبات الاتساق الداخلي لفقرات المقياس والمحاور التي تتبع لها وفق معادلة كرونباخ ألفا، التي جاءت مرتفعة لأداة الدراسة ككل، بينما جاءت معدلات مقبولة للثبات بالنسبة للمحاور الثلاثة كما هو مبين في الجدول رقم (4)، مما يجعل الأداة صالحة للتطبيق.

جدول 4

معاملات الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والمحاور والدرجة الكلية (ن=20)

الرقم	المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	إستراتيجية التدريس المباشر	13	0.83
2	إستراتيجية التحليل السلوكي الوظيفي	6	0.72
3	إستراتيجية التقييم البنائي، والتقويم، والتغذية الراجعة	8	0.87
	الاستبانة ككل	27	0.91

إجراءات جمع البيانات وأساليب المعالجة الإحصائية في الدراسة.

استخدم الباحث الأسلوب الوصفي التحليلي أثناء القيام بالمعالجة الإحصائية الهادفة متضمناً كلاً من الاختبارات الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية (Means)، والانحرافات المعيارية (Standard Deviation)، والوزن النسبي (Frequency-Percent)، والإحصاء الاستنتاجي الدلالة الإحصائية (t-test) لاستنتاج الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغيرات الدراسة، وصولاً إلى وصف كمي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بنود أداة الدراسة، والارتباطات (Correlation).

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول في الدراسة

نص السؤال الأول على: ما درجة توظيف الاستراتيجيات التدريسية السلوكية المثبتة علمياً وذات حجم التأثير في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في مدارس الدمج الابتدائية في دولة الكويت يعزى لبعض المتغيرات البحثية؟ للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة للمحاور الثلاثة في أداة الدراسة كما هو مبين في الجدول رقم (5).

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة

الرقم	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الممارسة	الترتيب
1	استراتيجية التدريس المباشر	3.59	0.36	89.80	مرتفعة جداً	1
2	استراتيجية التحليل السلوكي الوظيفي	3.38	0.44	84.60	مرتفعة جداً	2
3	استراتيجية التقييم البنائي والتفوييم والتغذية الراجعة	3.21	0.51	80.30	مرتفعة	3
	الدرجة الكلية	3.43	0.38	85.80	مرتفعة	

أظهرت النتائج في الجدول رقم (5) أن المتوسط الحسابي لجميع المحاور قد بلغ 3.43، وانحراف معياري 0.38، وتشير هذه النتيجة التي جاءت فيها المتوسطات الحسابية مرتفعة إلى أن درجة الممارسة كانت مرتفعة. أما داخل المحاور التي تتضمن (استراتيجية التدريس المباشر، واستراتيجية التحليل السلوكي الوظيفي، واستراتيجية التقييم البنائي والتفوييم والتغذية الراجعة) فقد تفاوتت في درجة المتوسطات الحسابية لها، وكذلك في ترتيبها، حيث جاء المحور الأول (استراتيجية التدريس المباشر) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.59)، وانحراف معياري مقداره (0.36) مما يشير إلى درجة ممارسة مرتفعة جداً. وجاء المحور الثاني (استراتيجية التحليل السلوكي الوظيفي) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (3.38)، وانحراف معياري مقداره (0.44)، مما يشير أيضاً إلى درجة ممارسة مرتفعة جداً. وأخيراً جاء المحور الثالث (استراتيجية التقييم البنائي، والتفوييم، والتغذية الراجعة) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره (3.21)، وانحراف معياري مقداره (0.51) مما يشير إلى درجة ممارسة مرتفعة.

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لبنود المحور الأول (استراتيجية التدريس المباشر)

الرقم	فقرات المحور الأول (استراتيجية التدريس المباشر)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الممارسة	الترتيب
1	أتأكد في بداية كل درس بأن الطلبة منتبهون وجاهزون للدرس الجديد.	3.86	0.35	96.50	مرتفعة جدا	1
2	أهمد لدرسي بعرض أهدافه وربطها بالخبرات السابقة بداية كل حصة.	3.74	0.48	93.50	مرتفعة جدا	2
3	أعتمد في تدريس الموضوعات الجديدة أسلوب الشرح المدعوم بأمثلة تناسب بيئة الطلبة وخبراتهم بما لا يتجاوز 15 دقيقة.	3.47	0.58	86.70	مرتفعة جدا	10
4	أشرك طلبي بالأنشطة الصفية أثناء الدرس بشكل جماعي أولا ومن ثم بشكل فردي.	3.46	0.73	86.50	مرتفعة جدا	12
5	أراجع فهم الطلبة للموضوع الذي تم شرحه بتوجيه أسئلة بعد انجازهم النشاط الجماعي.	3.64	0.48	91.00	مرتفعة جدا	6
6	أزود طلبي بالتغذية الراجعة المناسبة بعد إتمامهم للأنشطة الصفية الجماعية والفردية.	3.52	0.56	87.90	مرتفعة جدا	8
7	أراجع مع طلبي أهم أفكار الدرس وعناصره قبل انتهاء وقت الحصة.	3.47	0.61	86.70	مرتفعة جدا	11
8	أقوم بالتخطيط للدرس الجديد متضمنا تحديد الأهداف التعليمية للدرس وتسلسل المهارات المراد إتقانها في موضوع الدرس.	3.67	0.51	91.70	مرتفعة جدا	5
9	أخطط مسبقا للدرس الجديد بمراعاة توافر الأمثلة المناسبة للدرس.	3.73	0.45	93.10	مرتفعة جدا	3
10	أضع أسئلة شفوية أو مكتوبة عند التخطيط للدرس الجديد.	3.51	0.61	87.70	مرتفعة جدا	9

11	أصمم نماذج للتدريبات المستخدمة في الأنشطة الجماعية والفردية عند إعداد الدرس الجديد.	3.53	0.59	88.10	مرتفعة جداً	7
12	أراعي الفروق الفردية واحتياجات الطلبة للدرس الجديد.	3.68	0.49	91.90	مرتفعة جداً	4
13	أوظف استراتيجيات التدريس المباشرة في تدريسي للطلبة.	3.43	0.63	85.80	مرتفعة جداً	13
	المحور ككل	3.59	0.36	89.80	مرتفعة جداً	

يوضح الجدول رقم (6) أن المتوسط الحسابي العام لفقرات المحور الأول (استراتيجية التدريس المباشر) قد بلغ (3.59)، وانحراف معياري (0.36) وتشير هذه النتيجة التي جاءت فيها المتوسطات الحسابية مرتفعة إلى أن درجة الممارسة كانت مرتفعة جداً. كما تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع الفقرات في المحور الأول بين (3.43-3.86) وجميع هذه المتوسطات تشير إلى أن درجة الممارسة كانت مرتفعة جداً. وعلى صعيد الفقرات فقد حصلت الفقرة رقم (1) التي تنص على "تأكد في بداية كل درس بأن الطلبة منتبهون وجاهزون للدرس الجديد" على أعلى المتوسطات الحسابية حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.86) وانحراف معياري (0.35)، ثم تلتها الفقرة رقم (2) التي تنص على "أمدد لدرسي بعرض أهدافه وربطها بالخبرات السابقة بداية كل حصة" بمتوسط حسابي مقداره (3.74)، وانحراف معياري (0.48)، ثم تلتها الفقرة رقم (9) التي تنص على "أخطط مسبقاً للدرس الجديد بمراعاة توافر الأمثلة المناسبة للدرس" بمتوسط حسابي مقداره (3.73)، وانحراف معياري (0.45)، في حين حصلت الفقرة رقم (13) التي تنص على "أوظف استراتيجيات التدريس المباشرة في تدريسي للطلبة" على أقل المتوسطات الحسابية، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.43)، وانحراف معياري (0.63)، فيما تراوحت المتوسطات الحسابية لباقي الفقرات البنود بين (3.46-3.68). وبناء على النتائج نجد أن المحور الأول (استراتيجية التدريس المباشر) قد احتل المرتبة الأولى من حيث المتوسطات الحسابية من بين جميع المحاور في أداة الدراسة.

جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لعبارات المحور الثاني (استراتيجية التحليل السلوكي الوظيفي)

الرقم	فقرات المحور الثاني (استراتيجية التحليل السلوكي الوظيفي)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الممارسة	الترتيب
14	أعرض لطلبتي السلوك المراد اتباعه مباشرة عند قيامهم بسلوك خاطئ أثناء الحصة.	3.53	0.61	88.10	مرتفعة جداً	2

15	أحدد لطلبتي العوامل المؤدية للسلوك الخاطئ وما يترتب عليه من آثار خلال الوقت المستقطع بين الأنشطة التعليمية في الدرس.	3.39	0.61	84.80	مرتفعة جدا	3
16	أعتمد على استخدام نماذج الملاحظة وقوائم الرصد لتدوين فترات حدوث السلوك الخاطئ وتكراره وما يترتب عليه من أحداث أثناء تنفيذ الدرس.	3.28	0.69	81.90	مرتفعة جدا	4
17	أراعي عند التخطيط للدرس وضع خطة لمنع طلبتي من القيام بسلوك خاطئ أثناء الدرس.	3.28	0.66	81.90	مرتفعة جدا	5
18	أشجع طلبتي على ممارسة السلوك الإيجابي المراد اتباعه أثناء الدرس.	3.69	0.50	92.30	مرتفعة جدا	1
19	أوظف استراتيجية التحليل السلوكي الوظيفي في تدريسي لطلبتي.	3.15	0.73	78.80	مرتفعة	6
	المحور ككل	3.38	0.44	84.60	مرتفعة جدا	

يوضح الجدول رقم (7) أن المتوسط الحسابي العام لفقرات المحور الثاني (استراتيجية التحليل السلوكي الوظيفي) قد بلغ (3.38)، وانحراف معياري (0.44)، وتشير هذه المتوسطات المرتفعة إلى أن درجة الممارسة كانت مرتفعة جدا. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع الفقرات بين (3.15-3.69). حصلت الفقرة رقم (18) التي تنص على "أشجع طلبتي على ممارسة السلوك الإيجابي المراد اتباعه أثناء الدرس" على أعلى المتوسطات حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.69)، وانحراف معياري (0.50)، ثم تلتها الفقرة رقم (14) التي تنص على "أعرض لطلبتي السلوك المراد اتباعه مباشرة عند قيامهم بسلوك خاطئ أثناء الحصة" بمتوسط حسابي مقداره (3.53)، وانحراف معياري (0.61)، ثم تلتها الفقرة رقم (15) التي تنص على "أحدد لطلبتي العوامل المؤدية للسلوك الخاطئ وما يترتب عليه من آثار خلال الوقت المستقطع بين الأنشطة التعليمية في الدرس" بمتوسط حسابي مقداره (3.39)، وانحراف معياري (0.61). في حين حصلت الفقرة رقم (19) التي تنص على "أوظف استراتيجية التحليل السلوكي الوظيفي في تدريسي لطلبتي" على أقل المتوسطات الحسابية حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.15)، وانحراف معياري (0.73). كما حصلت الفقرتان (16 و 17) على نفس المتوسط الحسابي الذي بلغت قيمته (3.28). وبالاعتماد على النتائج السابقة نجد أن المحور الثاني (استراتيجية التحليل السلوكي الوظيفي) قد احتل المرتبة الثانية من حيث المتوسطات الحسابية بين جميع المحاور في أداة الدراسة.

جدول 8

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات المحور الثالث (استراتيجية التقييم البنائي، والتقويم، والتغذية الراجعة)

الترتيب	درجة الممارسة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	فقرات المحور الثالث (استراتيجية التقييم البنائي، والتقويم، والتغذية الراجعة)
2	مرتفعة جداً	84.80	0.63	3.39	أستخدم أكثر من أداة تقييم لقياس الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس خلال فترات محددة أثناء الدرس.
1	مرتفعة جداً	86.30	0.59	3.45	أزود طلبتي بتغذية راجعة فورية تساعدنهم في معرفة ما هو صحيح لتحقيق تقدّمهم علمياً.
3	مرتفعة	81.00	0.65	3.24	أعرض لطلبتي جميع أدوات التقييم المستخدمة لتقييم معرفتهن ودرجة استيعابهن للمادة العلمية في الدرس.
4	مرتفعة	79.40	0.64	3.18	أوظف استراتيجيات التقييم البنائي والتقويم لجمع معلومات عن مستوى تعلم الطلبة.
7	مرتفعة	77.30	0.66	3.09	أوظف استراتيجيات التقييم البنائي في التخطيط للدرس وتكييفه حسب استراتيجية التدريس المناسبة لتعلم الطلبة وتزويدهم بالتغذية الراجعة.
5	مرتفعة	78.30	0.65	3.13	أوظف استراتيجيات التقييم البنائي لمساعدتي في تحديد الفرق ما بين الأهداف المرجو تحقيقها ومستوى أداء الطلبة.
6	مرتفعة	78.10	0.64	3.13	أوظف استراتيجيات التقييم البنائي لمساعدتي في ضبط كيفية تدريس المنهج لجميع الطلبة بشكل مناسب.
8	مرتفعة	77.30	0.71	3.09	أوظف استراتيجية التقييم البنائي، والتقويم، والتغذية الراجعة في تدريسي لطلبتي.
	مرتفعة	80.30	0.51	3.21	المحور ككل

يوضح الجدول رقم (8) أن المتوسط الحسابي العام لفقرات المحور الثالث (استراتيجية التقييم البنائي، والتقويم، والتغذية) قد بلغ (3.21)، وانحراف معياري (0.51)، وتشير هذه المتوسطات المرتفعة إلى أن درجة الممارسة كانت مرتفعة. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع الفقرات بين (3.09-3.45). ويلاحظ من الجدول أن الفقرة (21) التي تنص على "أزود طلبتي بتغذية راجعة فورية تساعدهم في معرفة ما هو صحيح لتحقيق تقدمهم علمياً" قد حصلت على أعلى المتوسطات، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.45)، وانحراف معياري (0.56)، ثم تلتها الفقرة رقم (20) التي تنص على "أستخدم أكثر من أداة تقييم لقياس الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس خلال فترات محددة أثناء الدرس" بمتوسط حسابي مقداره (3.39)، وانحراف معياري (0.63)، ثم تلتها الفقرة رقم (22) التي تنص على "أعرض لطلبتي جميع أدوات التقييم المستخدمة لتقييم معرفتهم ودرجة استيعابهم للمادة العلمية في الدرس" بمتوسط حسابي مقداره (3.24)، وانحراف معياري (0.65). كما يوضح الجدول أن الفقرة رقم (24) التي تنص على "أوظف استراتيجيات التقييم البنائي في التخطيط للدرس وتكييفه حسب استراتيجية التدريس المناسبة لتعلم الطلبة وتزويدهم بالتغذية الراجعة" قد حصلت على أقل المتوسطات الحسابية، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.09)، وانحراف معياري (0.71). فيما حصلت باقي الفقرات على متوسطات حسابية تراوحت بين (3.09-3.18). وبالاعتماد على النتائج السابقة نجد أن المحور الثالث (استراتيجية التقييم البنائي، والتقويم، والتغذية الراجعة) قد احتل المرتبة الثالثة من حيث المتوسطات الحسابية بين جميع المحاور في أداة الدراسة.

نتائج السؤال الثاني في الدراسة

نص السؤال الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر معلمات التربية الخاصة نحو استراتيجيات التدريس السلوكية المثبتة علمياً وذات حجم التأثير المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج الابتدائية في دولة الكويت يعزى لبعض المتغيرات الديمغرافية (الجنسية، العمر، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، الخبرة الوظيفية في التدريس)، وعلاقتها بالمتغيرات البحثية (استراتيجية التدريس المباشر، استراتيجية التحليل السلوكي الوظيفي، استراتيجية التقييم البنائي، والتقويم، والتغذية الراجعة)؟
الفروق وفق متغير الجنسية (كويتي/غير كويتي).

للإجابة على السؤال الثاني، استخدم الباحث اختبار (ت، t-test) حيث جاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (9).

جدول 9

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) بين متغير الجنسية (كويتي/غير كويتي)

المحاور	الجنسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
استراتيجية التدريس المباشر	كويتي	97	3.59	0.37	0.16	0.87
	غير كويتي	23	3.6	0.32		
استراتيجية التحليل السلوكي الوظيفي	كويتي	97	3.37	0.45	0.78	0.43
	غير كويتي	23	3.45	0.38		
استراتيجية التقييم البنائي، والتقويم، والتغذية الراجعة	كويتي	97	3.20	0.52	0.39	0.69
	غير كويتي	23	3.25	0.47		
الدرجة الكلية	كويتي	97	3.43	0.39	0.43	0.66
	غير كويتي	23	3.46	0.33		

يتضح من الجدول رقم (9) عدم وجود فروق دالة إحصائية في متغير الجنسية (كويتي/غير
كويتي)، فقد كانت قيم اختبار (ت) للمحاور الثلاثة والدرجة الكلية غير دالة.
الفروق وفق متغير العمر.

جدول 10

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) بين فئات العمر

المحاور	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
إستراتيجية التدريس المباشر	أقل من 30 سنة	12	3.54	0.29	0.53	.59
	30 سنة فأكثر	108	3.60	0.37		
إستراتيجية التحليل السلوكي الوظيفي	أقل من 30 سنة	12	3.54	0.53	1.30	.19
	30 سنة فأكثر	108	3.37	0.43		
إستراتيجية التقويم البنائي، والتقويم، والتغذية الراجعة	أقل من 30 سنة	12	3.38	0.44	1.17	.24
	30 سنة فأكثر	108	3.19	0.51		
الدرجة الكلية	أقل من 30 سنة	12	3.49	0.32	0.56	.57
	30 سنة فأكثر	108	3.43	0.38		

كما يتضح من الجدول رقم (10) عدم وجود فروق دالة إحصائية في متغير العمر (أقل من 30 سنة، 30 سنة فأكثر)، فقد كانت قيم اختبار (ت) للمحاور الثلاثة والدرجة الكلية غير دالة.

الفروق وفق متغير الحالة الاجتماعية.

جدول 11

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) بين فئات العمر

المحاور	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
إستراتيجية التدريس المباشر	غير متزوج	19	3.60	0.32	0.05	0.95
	متزوج	101	3.59	0.37		
إستراتيجية التحليل السلوكي الوظيفي	غير متزوج	19	3.53	0.50	1.54	0.12
	متزوج	101	3.36	0.43		
إستراتيجية التقويم البنائي، والتقويم، والتغذية الراجعة	غير متزوج	19	3.37	0.39	1.47	0.14
	متزوج	101	3.18	0.52		
الدرجة الكلية	غير متزوج	19	3.51	0.34	1.00	0.31
	متزوج	101	3.42	0.38		

كما يتضح من الجدول رقم (11) عدم وجود فروق دالة إحصائية في متغير الحالة الاجتماعية (غير متزوج/متزوج)، فقد كانت قيم اختبار (ت) للمحاور الثلاثة والدرجة الكلية غير دالة.

الفروق وفق متغير المؤهل العلمي (تربية مناهج، تربية خاصة).

جدول 12

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) بين التخصصات (المناهج وطرق التدريس، التربية الخاصة) في المؤهل العلمي

المحاور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
إستراتيجية التدريس المباشر	المناهج وطرق التدريس	106	3.57	0.36	1.80	0.07
	التربية الخاصة	14	3.75	0.30		
إستراتيجية التحليل السلوكي الوظيفي	المناهج وطرق التدريس	106	3.35	0.43	2.26	0.02
	التربية الخاصة	14	3.63	0.42		
إستراتيجية التقييم البنائي، والتقييم، والتغذية الراجعة	المناهج وطرق التدريس	106	3.19	0.51	1.50	0.13
	التربية الخاصة	14	3.40	0.47		
الدرجة الكلية	المناهج وطرق التدريس	106	3.41	0.38	2.02	0.04
	التربية الخاصة	14	3.62	0.34		

كشفت النتائج الواردة في الجدول رقم (12)، بعد دمج المؤهلات العلمية لعينة الدراسة لتكون ضمن تخصصين فقط هما: المناهج وطرق التدريس والتربية الخاصة، عن وجود فروق دالة إحصائية في متغير المؤهل العلمي لتخصص التربية الخاصة في المحور الثاني (استراتيجية التحليل السلوكي الوظيفي) والدرجة الكلية، فقد كانت قيمة اختبار (ت) دالة، وقد جاءت النتيجة لصالح المؤهل العلمي في تخصص التربية الخاصة، في حين لم تظهر فروق في كل من المحورين الأول والثالث.

الفروق وفق متغير الخبرة الوظيفية في التدريس.

جدول 13

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) بين الخبرة الوظيفية في التدريس

المحاور	الخبرة الوظيفية في التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
إستراتيجية التدريس المباشر	10 سنوات فأقل	27	3.59	0.30	0.02	0.98
	أكثر من 10 سنوات	93	3.59	0.38		
إستراتيجية التحليل السلوكي الوظيفي	10 سنوات فأقل	27	3.44	0.47	0.72	0.47
	أكثر من 10 سنوات	93	3.37	0.43		
إستراتيجية التقييم البنائي، والتقويم، والتغذية الراجعة	10 سنوات فأقل	27	3.26	0.42	0.60	0.55
	أكثر من 10 سنوات	93	3.20	0.53		
الدرجة الكلية	10 سنوات فأقل	27	3.46	0.32	0.41	0.68
	أكثر من 10 سنوات	93	3.43	0.39		

يتضح من الجدول رقم (13) عدم وجود فروق دالة إحصائية في متغير الخبرة التدريسية في التدريس (مدة الخبرة 10 سنوات فأقل، أكثر من 10 سنوات)، فقد كانت قيمة اختبار (ت) للمحاور الثلاثة والدرجة الكلية غير دالة.

تفسير النتائج ومناقشتها

إن توظيف استراتيجيات التدريس السلوكية المثبتة علمياً وذات حجم تأثير في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج وفقاً لقدراتهم واحتياجاتهم له أهمية ذات طابع خاص. لذا فمعلمو التربية الخاصة في مدارس الدمج، بحاجة إلى توظيف استراتيجيات تدريس سلوكية مثبتة؛ لكي تكون مفيدة في تحسين التعلم والتحصيل الدراسي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أنها تساعد معلمي التربية الخاصة في تحقيق المزيد من ضبط جودة التدريس في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة كباقي الطلبة العاديين في مدارس الدمج الابتدائية في دولة الكويت. لذلك فإن أية محاولة للاهتمام بمثل هذه الفئات الخاصة من الطلبة في مدارس الدمج الابتدائية سيؤدي إلى إحداث تغيرات إيجابية في عمليتي التعليم والتعلم، وهذا سينعكس بدوره على التحصيل الدراسي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

ومن خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، سيتم في هذا الجزء مناقشة النتائج وربطها مع نتائج الدراسات السابقة، وفيما يلي عرضاً للنتائج ومناقشتها.

درجة توظيف استراتيجيات التدريس السلوكية المثبتة علميا وذات حجم تأثير

أظهرت نتائج الدراسة الحالية التي تضمنت درجات توظيف استراتيجيات التدريس السلوكية المثبتة علميا وذات حجم تأثير وفقا لوجهات نظر معلمات التربية في مدارس الدمج الابتدائية في دولة الكويت، حيث جاءت استراتيجية التدريس المباشر في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.59)، وانحراف معياري مقداره (0.36)، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة على المستوى العربي عند توظيف استراتيجية التدريس المباشر في تعليم مادتي الرياضيات (التل والشهاب، 2017، التخينة، 2016، Al-Shammari, Al-Aqeel, Faulkner, and Ansari, 2012). وجاءت استراتيجية التحليل السلوكي الوظيفي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (3.38)، وانحراف معياري مقداره (0.44)، وتتفق هذه النتيجة أيضا مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة العالمية فيما يتعلق باستفادة المعلمين ممن تم إعدادهم إعدادا جيدا للتمكن من توظيف استراتيجيات التدريس المثبتة علميا في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Flynn and Lo, 2016)، حسيب، (2015، الحسين، 2015). كما جاءت استراتيجية التقييم البنائي والتقويم والتغذية الراجعة في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره (3.21)، وانحراف معياري مقداره (0.51)، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات العالمية السابقة فيما يتعلق بتأثيرها على ضبط وتوظيف استراتيجيات التدريس التي تنعكس على تحسن تعلم وانجازات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Scheeler, Morano, and Lee, 2018، جرار وقطناني، 2017، عمر، 2016). ووفقا لنتائج الدراسة الحالية فإن الاستراتيجيات التدريسية السلوكية المثبتة علميا ذات حجم تأثير تعتبر ممارسات قد وظفت بدرجات متفاوتة تراوحت ما بين المرتفعة جدا إلى المرتفعة، والتي توضح بشكل كبير مدى توظيف معلمات التربية الخاصة لكل من استراتيجيات التدريس السلوكية المثبتة علميا وذات حجم التأثير في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج الابتدائية في دولة الكويت.

ويمكن القول اعتمادا على النتائج السابقة أن توظيف استراتيجيات التدريس السلوكية المثبتة علميا وذات حجم التأثير (استراتيجية التدريس المباشر، استراتيجية التحليل السلوكي الوظيفي، استراتيجية التقييم البنائي والتقويم والتغذية الراجعة) قد أثبت أن لها أهمية كبيرة لدى معلمي التربية الخاصة؛ لما لها من تأثير ايجابي على تحسن التعلم والتحصيل الدراسي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج في دولة الكويت. ويتفق ذلك بدوره مع نتائج الدراسات على المستوى العالي التي تشير إلى أن استراتيجيات التدريس السلوكية المثبتة علميا وذات حجم التأثير من المتوسط ($d=0.40$) إلى الأعلى ($d \geq 0.60$) لها تأثير ايجابي على تحسن تعلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتحصيلهم الدراسي (Hattie, 2017; 2015; 2011; 2009; 2008; Mitchell, 2014).

الفروق في وجهات نظر معلمات التربية الخاصة في مدارس الدمج

أظهرت النتائج في الدراسة الحالية فروقا في وجهات نظر معلمات التربية الخاصة نحو توظيف الاستراتيجيات التدريسية السلوكية المثبتة علميا وذات حجم التأثير، إذ بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين التخصصين في متغير المؤهل العلمي (المناهج وطرق تدريس، والتربية الخاصة) ومتغير (استراتيجية التحليل السلوكي الوظيفي) في المحور الثاني لصالح المؤهل العلمي في تخصص التربية الخاصة. وتشير هذه النتيجة إلى أن التخصص في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة له أهمية بالغة في تشكيل الفروق في وجهات نظر معلمات التربية الخاصة، خاصة عند توظيف استراتيجيات التدريس المثبتة علميا وذات حجم تأثير من المتوسط إلى الأعلى، الأمر الذي

يتطلب التخصصية لدراساتها وتوظيفها. وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي أشارت إلى أهمية التخصص، والإعداد والتدريب، والخبرة في التدريس لدى المعلمين عند توظيف الاستراتيجيات المثبتة علمياً وذات حجم التأثير في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف مدارس الدمج (Flynn and Lo, 2016، حسيب، 2015، الحسين، 2015).

وبالنظر إلى النتائج لم تظهر فروق دالة إحصائية بين متغير الدراسة الديمغرافي (المؤهل العلمي)، وكل من المحور الأول (استراتيجية التدريس المباشر) والمحور الثالث (استراتيجية التقييم البنائي والتقويم والتغذية الراجعة). كما لم تظهر نتائج المحورين الأول والثاني كمتغيرات بحثية أي فروق ذات دلالة إحصائية مع أي من المتغيرات الديمغرافية الأخرى في الدراسة الحالية. تحديداً، وتتفق نتائج المحور الأول (استراتيجية التدريس المباشر) مع نتائج الدراسات السابقة على المستوى العربي التي بحثت عن الفروق في المستويات المنخفضة التي أظهرها معلمي الصفوف العادية أو التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة عند توظيف استراتيجية التدريس المباشر في تعليم الإدراك الصوتي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المرحلة الابتدائية (Tibi, 2005)، في حين أنها لم تتفق مع نتائج الدراسات السابقة العالمية التي أثبتت علمياً بأن استراتيجية التدريس المباشر لها أثر إيجابي في أداء التدريس الذي ينعكس مباشرة على تعلم وانجازات الطلبة بسبب حجم التأثير الذي تراوح ما بين (0.59) في عام 2009 وعام 2011 (Hattie, 2011; 2009) إلى (0.60) في عام 2015 وعام 2017 (Hattie, 2017; 2015). كما تتفق نتائج المحور الثاني (استراتيجية التقييم البنائي والتقويم والتغذية الراجعة) في الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة على المستويين العربي والعالمي حول درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته وأثرها على النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة (Scheeler, Morano, and Lee, 2018)، جرار وقطناني، 2017، عمر، 2016). وتختلف النتيجة الحالية مع نتائج الدراسة التي أجراها الحراحشة (2016)، وكذلك مع ما توصلت إليه الدراسات التجميعية السابقة لجون هايتي (Hattie, 2017; 2015; 2011; 2009) التي أكدت فاعلية استراتيجيات التقييم البنائي والتقويم والتغذية الراجعة لما لها من حجم تأثير أعلى من المتوسط يتراوح ما بين (0.48-0.90) بالنسبة للتقييم البنائي والتقويم وحجم تأثير للتغذية الراجعة يتراوح ما بين (0.70-0.73).

وبناء على ما سبق يرى الباحث بأن تخصص المؤهل العلمي (التربية الخاصة) يعتبر عاملاً رئيسياً له أهمية بالغة وذو دلالة إحصائية فارقة ما بين المتغيرات الديمغرافية الأخرى التي تبين بشكل واضح تأثيرها على توظيف معلمات التربية الخاصة لاستراتيجيات التدريس السلوكية المثبتة علمياً وذات حجم التأثير في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وهذا يؤكد بأن استراتيجيات التدريس السلوكية المثبتة علمياً وذات حجم التأثير من المتوسط ($d=0.40$) إلى الأعلى ($d \geq 0.60$) فعلياً لها تأثيراً إيجابياً على تعلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتحصيلهم الدراسي (Hattie, 2008-; 2017; Mitchell, 2016; Hornby, 2014).

توصيات الدراسة

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث بالآتي:

أولاً، تطوير برامج إعداد المعلمين لتتضمن المقررات التي تؤهلهم وتمكنهم من القدرة على توظيف استراتيجيات التدريس المتنوعة والمختلفة، خصوصاً تلك المثبتة علمياً وذات حجم تأثير متوسط إلى عالٍ، لكي يستفيد منها المعلمين والمعلمات والطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج في دولة الكويت.

ثانياً، توفير برامج مكثفة للتطوير المهني لمعلمات صفوف التربية الخاصة في مدارس الدمج في دولة الكويت، خاصة للمعلمات اللواتي لم يحصلن على الدرجة العلمية في تخصص التربية الخاصة.

ثالثاً، إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التربوية للتعرف على درجة توظيف استراتيجيات التدريس المثبتة علمياً وذات حجم تأثير، خصوصاً تلك التي تنتمي لنظريات التعلم المعرفية والبنائية، في مدارس الدمج في دولة الكويت.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- التخاينة، بهجت حمد. (2016). أثر استخدام استراتيجيات التدريس المباشر المدعمة بالاستقصاء في التحصيل والقدرة على حل المشكلات الجبرية لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في مدارس عمان. *دراسات: العلوم التربوية*، 43(3)، 1979-1969.
- النل، شادية أحمد، والشهاب، هيام محمد. (2017). أثر توظيف استراتيجيات التدريس المباشر لمهارات التفكير ما وراء المعرفي في تعلم المفاهيم، وانتقال أثر التعلم، وتوجهات هدف الإنجاز لدى طالبات الصف الثامن الأساسي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 25(4)، 227-195.
- جرار، عبدالرحمن محمود، وقطناني، هيام جميل. (2017). تقييم فاعلية الخدمات التربوية والمساندة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة والمتعددة في ضوء المعايير العالمية في دولة الكويت. *رسالة الخليج العربي*، 144، 29-15.
- الحراشنة، كوثر. (2016). واقع استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية العليا في الأردن. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، 22(4/ج)، 371-335.
- حسيب، حسيب محمد. (2015). استراتيجيات التشخيص الوظيفي للسلوك (FBA) في الحد من المشكلات السلوكية لدى المتعلمين ذوي القدرات الخاصة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 68، 190-173.
- الحسين، عبدالكريم. (2015). مستوى معرفة الطلبة المعلمين بعمليات تحليل السلوك التطبيقي وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة التربية الخاصة*، 13، 184-158.

- الشمري، زيد. (2015). *تدريس الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة في مدارس الدمج: النظرية والتطبيق* (الطبعة الأولى). الكويت: الناشر.
- الشمري، زيد. (2017). *دمج الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين قبل الخدمة بجامعة الكويت. المجلة التربوية، 124* (1)، 58-15.
- عبدالأحمد، فراس أحمد. (2014). *أثر برنامج تدريبي مستند على التحليل السلوكي التطبيقي في تنمية المهارات التواصلية لدى الأطفال ذوي اضطرابات التوحد في مكة. مجلة التربية، 158* (3)، 90-55.
- عبدالعال، شادية السيد خليل. (2016). *فعالية التدخل المبكر المكثف في تعديل السلوك النمطي التكراري للأطفال الذاتويين باستخدام تحليل السلوك التطبيقي. مجلة كلية التربية، 62*، 513-554.
- عمر، محمد كمال أبو الفتوح أحمد. (2016). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام إستراتيجية التغذية الراجعة التعليمية في زيادة الحصيلة اللغوية التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 3* (10)، 140-73.

ثانياً: المراجع الأجنبية (References)

- Al-Shammari, Z., Al-Aqeel, E., Faulkner, P., & Ansari, A. (2012). Enhancing students' learning and achievement through teaching a direct math instruction-based ICT integrated secondary school math curriculum in Kuwait. *International Journal of Learning*, 18(9), 339-354.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43-71.
- Flynn, S. D., & Lo, Y. Y. (2016). Teacher implementation of trial-based functional analysis and differential reinforcement of alternative behavior for students with challenging behavior. *Journal of Behavioral Education*, 25(1), 1-31.
- Gutman, L. M., & Schoon, I. (2018). Aiming high, aiming low, not knowing where to go: Career aspirations and later outcomes of adolescents with special educational needs. *International Journal of Educational Research*, 89, 92-102.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2011). The argument: Visible teaching and visible learning. *Visible Learning for Teachers*, 22-38.
- Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79.

- Hattie, J. (2017). *Updated list of factors influencing student achievement*. Retrieved on 11 September 2017 from: <http://www.evidencebasedteaching.org.au/hatties-2017-updated-list/>
- Hattie, J. A. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Abingdon: Routledge.
- Hornby, G, Pilgrim, M & Greaves, D. (2019). *Essential evidence-based teaching strategies: Ensuring optimal academic achievement for students*. New York: Springer.
- Hornby, G. (2014). *Inclusive special education: Evidence-based practices for children with special needs and disabilities*. New York: Springer.
- Hornby, G. (2018). Eight key evidence-based teaching strategies for all levels of education. *Australian Educational Leader*, 40(4), 28-31.
- Kasser, S. L., & Lytle, R. K. (2005). *Inclusive physical activity: A lifetime of opportunities: Human Kinetics*. ISBN 0-7360-3684-9, 800- 747-4457.
- Kavale, K. A. (2002). Mainstreaming to full inclusion: From orthogenesis to pathogenesis of an Idea. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49, 201–214.
- Kirk, S., Gallagher, J., Coleman, M. R., & Anastasiow, N. J. (2011). *Educating exceptional children*. Cengage Learning.
- Kryszewska, H. (2017). Teaching students with special needs in inclusive classrooms special educational needs. *ELT Journal*, 71(4), 525–528.
- Kuwait Al Youm. (2010). *Law No. 8 of 2010 Concerning Rights of People with Disabilities*. Retrieved on Oct, 27, 2018 from: http://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_lang=en&p_isn=89501
- Leblanc, L., Richardson, W., & Burns, K. A. (2009). Autism spectrum disorder and the inclusive classroom: Effective training to enhance knowledge of ASD and evidence-based practices. *Teacher Education and Special Education*, 32(2), 166-179.
- Long, R. (2018). House of commons library: Briefing paper: Number 07020, 20 April 2018: Special educational needs: support in England.
- McLeskey, J., Hoppey, D., Williamson, P. & Rentz, T. (2004). Is inclusion an illusion? An examination of national and state trends toward the education of students with learning disabilities in general education classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(2), 109-115.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.

- OECD (2012). *Special educational needs (SEN) OECD child well-being module CX3.1*. Retrieved from: <http://www.oecd.org/els/family/50325299.pdf>
- Salend, S. J. (2011). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (seventh edition). Boston, MA: Pearson.
- Scheeler, M. C., Morano, S., & Lee, D. L. (2018). Effects of immediate feedback using bug-in-ear with paraeducators working with students with autism. *Teacher Education and Special Education*, 41(1), 24-38.
- Skinner, B. F. (1976). *About behaviorism*. New York: Vintage Books.
- Tibi, S. (2005). Teachers' knowledge and skills in phonological awareness in United Arab Emirates. *International Journal of Special Education*, 20(1), 60-66.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework on special needs education*, Paris: UNESCO.
- Walther-Thomas, C. (1997a). Co-teaching: Benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal for Learning Disabilities*, 30(4), 395-407.
- Walther-Thomas, C., Bryantm M., & Land, S. (1996). Planning for effective co-teaching: The key to successful inclusion. *Remedial and Special Education*, 17, 255-265.
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., Mclaughlin, V. L., & Williams, B. T. (2000). *Collaborative for inclusive education: Developing successful programs*. Pearson College Division.
- Zigmond, N., Kloo, A., & Volonino, V. (2009). What, where, and how? Special education in the climate of full inclusion. *Exceptionality*, 17(4), 189-204.